

La Lúdica como elementos potencializador en la creación de ambientes de Aprendizaje

Trabajo Presentado para Obtener el Título de Especialistas en Pedagogía de la Lúdica

Fundación Universitaria los Libertadores

Luis Fernando Garzón Fernández

Junio 2018.

Copyright © 2018. Por Luis Fernando Garzón Fernández. Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

A mi familia,

Quienes me han dado todo, y los cuales significan todo para mí.

Resumen

Este trabajo aborda preguntas sobre la finalidad de la escuela y si parte de ella corresponde hacer felices a los estudiantes, y cómo las aulas, los medios de la enseñanza y el aprendizaje tradicional aportan a la actual crisis de la escuela.

La integración de la lúdica en los ambientes de aprendizaje en el marco de la educación formal en el aula de clase propone romper con el paradigma actual y establecer un medio en que los estudiantes lleguen con gusto al colegio y sean productivos en su aprendizaje.

Este trabajo es de orden cualitativo que busca describir los ajustes realizados por los sujetos tras el proceso de intervención a realizar, información que se recoge por medio de técnicas de observación y entrevistas semi estructuradas.

La línea de investigación que sigue este trabajo se llama Pedagogía, medios y mediaciones, que a su vez se enfoca en pedagogías, didácticas, e infancia según la línea de la facultad.

El diseño de esta propuesta se realiza a partir de dos líneas, la primera desde la escuela nueva, la segunda desde la psicología apoyada en el concepto de Sinomorfia y la perspectiva histórico-cultural, las cuales aportan en el diseño de la propuesta lúdica.

Dicha intervención consta de un ambiente preparado que pretende desarrollar en los estudiantes una serie de habilidades y valores de los cuales se destaca el auto aprendizaje, la recompensa interna y la libertad.

Palabras clave: Lúdica, ambiente de aprendizaje, sinomorfias, educación.

Abstract

This work addresses questions about the purpose of the school and if part of it corresponds to make students happy, and how the classrooms, the means of teaching and traditional learning contribute to the current crisis of the school.

The integration of the playful in the learning environments in the framework of the formal education in the classroom proposes to break with the current paradigm and to establish a means in which the students arrive with taste to the school and they are productive in their learning.

This work is of qualitative order which seeks to describe the adjustments made by the subjects after the process of intervention to be carried out, information that is collected by means of observation techniques and semi-structured interviews.

The line of research that follows this work is called pedagogy, media and mediations, which in turn focuses on pedagogy, didactics, and childhood according to the line of the faculty.

The design of this proposal is made from two lines, the first from the new school, the second from the psychology supported by the concept of Sinomorfia and the historical-cultural perspective, which contribute in the design of the playful proposal.

This intervention consists of a prepared environment that aims to develop in the students a series of skills and values of which self-learning, internal rewards and freedom are highlighted.

Key words: Playful, learning environment, sinomorfias, education.

Tabla de contenido

Capítulo 1.....	9
Abordaje Inicial Sobre Ambientes de Aprendizaje y Lúdica.....	9
Capítulo 2.....	16
Perspectiva teórica y referencial	16
Capítulo 3.....	29
Perfil investigativo	29
Capítulo 4.....	47
Estrategia en el ambiente.....	47
Capítulo 5.....	60
Conclusiones	60
Referencias.....	63

Lista de tablas

Tabla 1 Esquema marco teórico y referencial del proyecto.....	15
Tabla 2 Instrumentos para el desarrollo del proyecto de investigación.....	34
Tabla 3 Variables y dimensiones de la observación de clase.	43
Tabla 4 PREGUNTAS PARA UNA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	46

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Tomado de http://www.archdaily.pe/pe/02-12344/colégio-gerardo-molina-giancarlo-mazzanti	17
Ilustración 2 Salón de clases en el CGMR -- Elaboración propia.	20
Ilustración 3 Concepto de Sinomorfia, Elaboración propia.	21
Ilustración 4 Propuesta ambientes lúdicos de aprendizaje.....	47
Ilustración 5 Esquema de intervención” Ambientes de aprendizaje multipropósito”	48
Ilustración 6 Áreas de pensamiento a trabajar.	48
Ilustración 7 Aula Montessori, Tomado de: http://www.montessori-palau.net/ES/5987/menu-superior/metodo-pedagogico/infantil.html	49
Ilustración 8 Imagen guía, tomado: http://sistema-de-inventarios.blogspot.com/2012/08/supermercado_8.html	50
Ilustración 9 Distribución de la actividad en el aula de clase, Elaboración propia.	51

Capítulo 1

Abordaje Inicial Sobre Ambientes de Aprendizaje y Lúdica

Esta investigación aborda principalmente dos conceptos, ambiente de aprendizaje y lúdica. El primer concepto posee una amplia gama de definiciones y aproximaciones, cada abordaje demuestra que no se puede simplificar a sus partes, sino que está sujeto a intervenciones contextuales, o interpretaciones culturales, simbólicas y psicológicas por nombrar algunas variantes. Las primeras aproximaciones identificaron los siguientes elementos: el aspecto físico, de dotación y su distribución en un espacio determinado, ello fue complementado por investigaciones más recientes las cuales adicionaron: los elementos funcionales, temporales y relacionales (Iglesias Forneiro, 2008). Sin embargo, para Gump & Ross (1985), los ambientes de aprendizaje son constructos culturales definidos principalmente por pautas fijas de conducta en relación a los elementos físicos y materiales y los ajustes que realizan los sujetos entre estos dos elementos. Para dar un ejemplo, ¿Cuál o cuáles serían las conductas esperadas culturalmente hablando de las personas asistentes a una Iglesia, un supermercado o en una discoteca? ¿Cómo reaccionan o interactúan estas personas ante las disposiciones físicas o materiales en estos escenarios? ¿Cuáles adaptaciones conductuales surgiría en esta persona o grupos de personas si alguno de estos elementos cambiara? ¿Estas adaptaciones conductuales pueden considerarse aprendizajes? En todos los casos, existe una relación profunda y esencial entre el comportamiento esperado de los sujetos, el espacio físico, su diseño y los ajustes presentados.

Vale explorar entonces, desde la perspectiva educativa hacer un análisis de estas relaciones y cuestionamientos, en la medida que se constituyen como un problema pedagógico. Si, por ejemplo, desde la identificación de un estado inicial en un ámbito escolar, modificamos alguno de

los elementos señalados por Gump & Ross y comparáramos los ajustes resultantes de estudiantes y docentes, se podría señalar de qué forma influencia o modifica ese aspecto el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Precisamente, en un estudio realizado en el Colegio Gerardo Molina Ramírez, institución Educativa Distrital de Bogotá, se identificaron a través de su historia diferentes pautas fijas de conducta en relación al proceso de construcción y constitución del Colegio (Garzón Fernández, 2014), es decir, la comunidad educativa adoptó diferentes conductas de acuerdo al estado de la construcción del colegio y sus respectivas necesidades, validando la tesis de Gump & Ross (1985) la cual las condiciones materiales y de diseño influyen en el comportamiento de los sujetos. Para dar un ejemplo, antes de la construcción de la actual planta física del colegio, la institución educativa funcionaba en garajes, parques e instalaciones alquiladas de la localidad. En estas condiciones los padres de familia se mostraban más comprometidos con la educación de sus hijos, participaban de actividades que pretendían dotar al colegio de elementos mínimos de trabajo como grabadoras, parlantes, entre otros elementos, muchos padres de familia acompañaban el desplazamiento de sus hijos y cuidaban de ellos, se crearon rutinas que permitieron apropiarse de parques y canchas como propias de la escuela. Actualmente, con una planta física adecuada y una buena dotación se evidencia una tendencia de los padres de familia a ser demandantes, exigentes, poco colaboradores, y agresivos en algunos casos con los docentes (Garzón Fernández, 2014).

En lo pedagógico se observó en la misma investigación que existen otros elementos de tipo sistémico que también influyeron en los ambientes de aprendizaje en contra de lo conceptuado por el arquitecto para el colegio que pretendió generar espacios modernos e innovadores para el acto educativo, y que por las cargas culturales, políticas y sociales que los individuos aportan se sumaron para transformar el medio y adaptarlo a percepciones educativas tradicionales. Es decir,

el diseño del colegio que se precia de innovador y que pretende nuevos diálogos entre sus ocupantes y el espacio, fue colonizado por miradas tradicionales de lo que se supone educar en un ámbito académico formal liderado desde una perspectiva oficial.

Lo anterior conlleva a inferir que al interior de un ambiente confluyen diferentes discursos que influyen sobre los diferentes elementos que constituye un ambiente de aprendizaje, y a su vez a reflexionar sobre lo ya señalado por Gump & Ross en relación a la influencia sistémica de diferentes actores, corrientes sociales, políticas y culturales, los cuales pueden entenderse desde una perspectiva ecológica por medio del aporte de Urie Bronfenbrenner.

La expectativa de esta investigación es que a partir de los resultados obtenidos de la tesis de maestría “Ambientes de Aprendizaje: un estudio de caso” (Garzón Fernández, 2014) donde se estableció la configuración de las variables ya señaladas en el colegio Gerardo Molina Ramírez, se pueda introducir modificaciones desde la lúdica para ver los ajustes resultantes y si estos ajustes pueden considerarse aprendizajes.

El objeto de investigación que se pretende construir aquí con su respectivo problema gira en torno a lo poco que se sabe en la institución educativa sobre el funcionamiento de ambientes de aprendizaje y por su puesto del diseño adecuado de ellos para un mejor aprendizaje. En este sentido se ha descrito aspectos fundamentales de los ambientes y como ellos pueden influenciar en el comportamiento de los sujetos y viceversa, ahora es necesario abordar el concepto de aprendizaje como parte del problema. Precisamente, desde la perspectiva ecológica el aprendizaje es contextual y cultural, puede ser autónomo, formal, no formal e informal, en la medida que surgen de la interacción social con el otro, en la familia, grupos barriales, culturales o institucionales, por ello desde esta perspectiva, los ambientes de aprendizaje son diferentes y diversos. Es necesario precisar que, desde una perspectiva ecológica solo se puede considerar aprendizaje en la medida

que los ajustes trascienden el micro sistema que le dio origen, o que demuestra adopción o mejora de las pautas de conducta señaladas en un contexto determinado. En la primera situación un ejemplo de aprendizaje se da en cuanto un sujeto no bota basura al piso tanto en el colegio, como en la casa, la calle o cualquier otro lugar. En la segunda situación, el sujeto no solo no bota basura, sino que por iniciativa propia desarrolla campañas de reciclaje, o promueve el aseo entre sus compañeros. La perspectiva actual de la escuela hace difícil hacer seguimientos de esos aprendizajes sobre todo y en tanto mantengamos encerrados entre las cuatro paredes del aula.

Adicionalmente para la escuela tradicional los aprendizajes son jerárquicos y dirigidos, no responden al interés del sujeto, y se perciben como impuestos, conllevando a que como ajuste los sujetos se vean desestimulados para emprender conductas relacionadas al aprendizaje autónomo tanto de contenidos académicos y habilidades metacognitivas, los brotes intelectuales que traen los niños en su infancia son cauterizados, sellados, pues dichos ambientes carecen de libertad y de un genuino interés por el desarrollo humano. Claro ejemplo, lo encontramos en los cursos del grado cuarto del ciclo 2, en los cuales los docentes se declaran abiertamente como “tradicionales”, registrando prácticas donde la disposición de los estudiantes en los salones se organiza en forma de filas y columnas, la actividad en la clase se centra en el tablero, se exigen pautas de conducta subordinadas a los estudiantes y se restringen su expresiones espontáneas y libres, los escenarios propuestos no son variados y las estrategias metodológicas se centran en la lectura, la escritura y la repetición, no pueden existir fugas a tal situación y de presentarse rápidamente son citados sus acudientes.

Precisamente, esta investigación pretende retomar y reconfigurar los ambientes de aprendizaje por medio de la lúdica como estrategia didáctica, para avanzar en el abordaje del desarrollo humano, objetivo en el cual el Colegio Gerardo Molina Ramírez está comprometido

tras la adopción del modelo pedagogía dialogante y su PEI, pero ha encontrado dificultades en su aplicación. Para ello, es necesario, desde la perspectiva de esta investigación, ahondar en el entendimiento de los ambientes de aprendizaje adecuados que integren la lúdica para superar la perspectiva tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje.

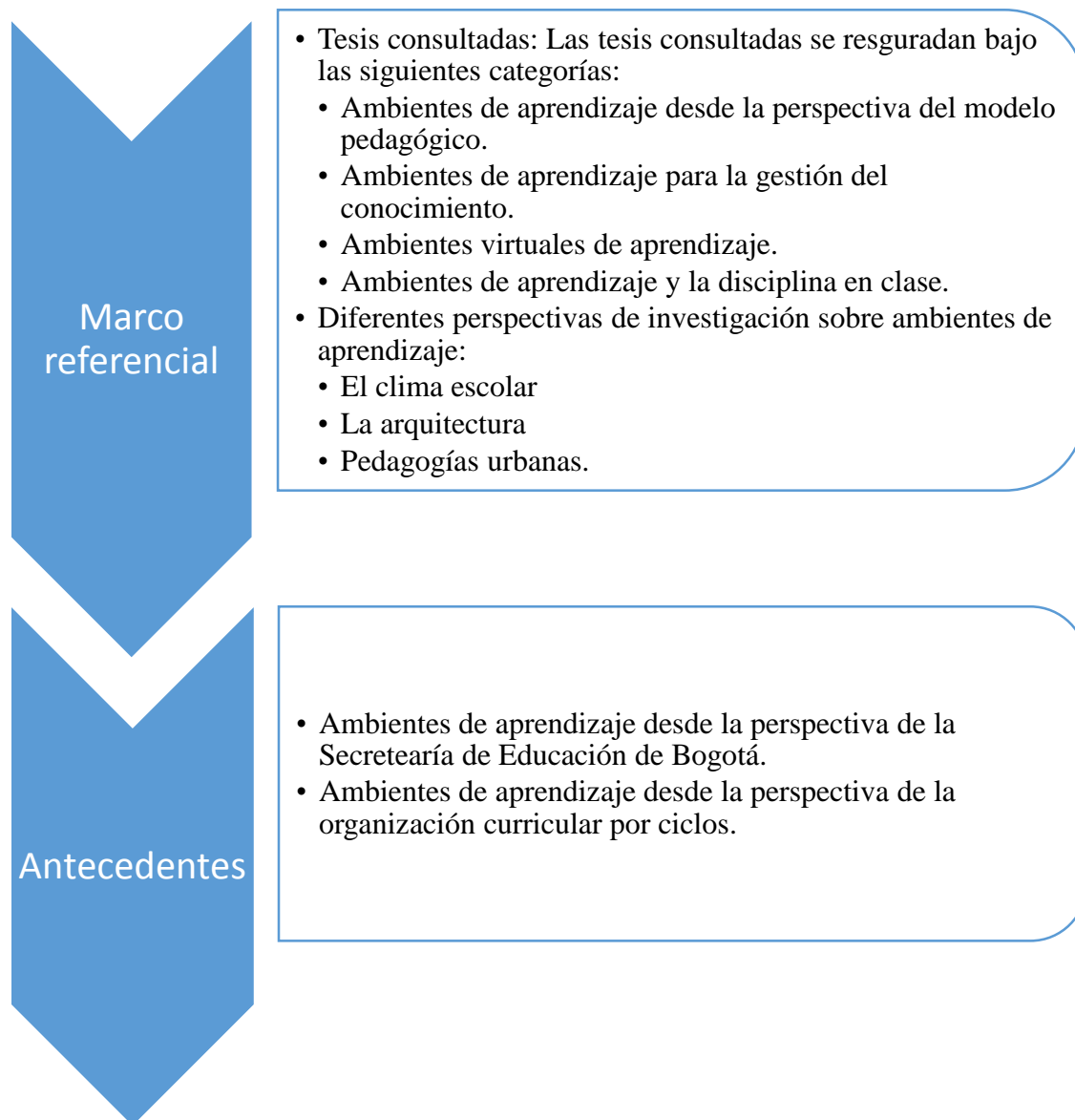
En este sentido desde el aporte conceptual de (Gump & Ross, 1985), los elementos de los ambientes de aprendizaje a tener en cuenta son:

- El medio físico (Aula de clase, patio, parques, el tiempo, los recurso y medios necesarios).
- La lúdica como pauta de conducta.
- Los ajustes del maestro y el estudiante en cuanto roles y conductas.

Esta investigación se configura como cualitativa y observará los ajustes que realicen los docentes y estudiantes en relación a la introducción de cambios a las pautas fijas de conducta, las cuales responderán a principios lúdicos. Por ello abordará la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los ajustes que presentan los docentes y estudiantes al introducir ejercicios lúdicos en un ambiente de aprendizaje tradicional en un grupo de cuarto de primaria en el Colegio Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba en Bogotá?

Se pretende entonces como objetivo principal de este trabajo observar cómo las intervenciones de estas variables de manera lúdica modifican y promueven ajustes en el aula.

Como objetivos específicos de este trabajo pretende en primer lugar identificar los ajustes previos a la modificación de las variables por medio de la introducción de la lúdica en por lo menos dos grupos de primaria en el mismo grado. En segundo lugar, diseñar ambientes de aprendizaje con énfasis en la lúdica haciendo una revisión de las variables señaladas, y, en tercer lugar, comparar los resultados del grupo de estudiantes intervenido, con el de control. A continuación, por medio de un esquema resumiremos las perspectivas teóricas que fundamenta esta investigación:



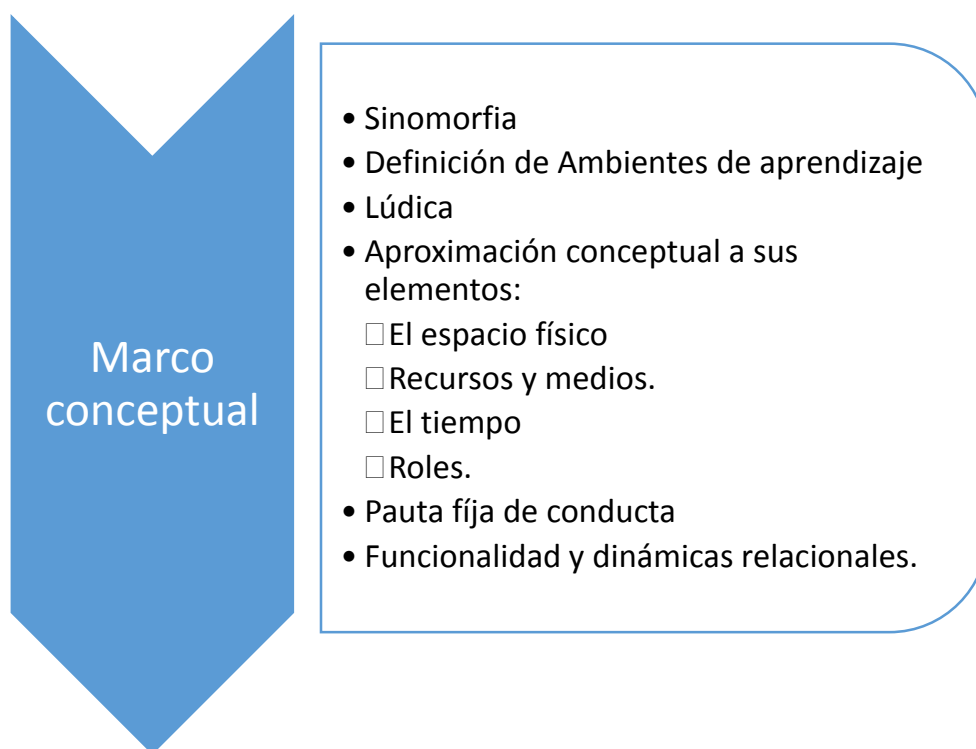


Tabla 1 Esquema marco teórico y referencial del proyecto.

Capítulo 2

Perspectiva teórica y referencial

Para empezar, se señala algunos aspectos descriptivos del colegio, de la UPZ, la localidad de Suba y la ciudad de Bogotá. En esta línea, la localidad de Suba está ubicada en el extremo noroccidental de la ciudad de Bogotá. Su principal característica es que está ubicada en una zona de transición rural y urbana, se evidencia una fuerte presión inmobiliaria, lo que ha llevado a un progresivo aumento de la densidad de población, aunque todavía predominan algunos sectores de autoconstrucción habitacional, promovido por la parcelación de terrenos agrícolas que han venido desapareciendo por el desplazamiento poblacional y la misma movilidad interna de la ciudad, los estratos que mayor predominan son 1, 2 y 3, concentrados en el borde occidental de la localidad.

Precisamente, el Colegio Gerardo Molina Ramírez, está ubicado en esta zona muy cerca de la ribera del río Bogotá, con área de influencia en las UPZs de Tibabuyes y el Rincón.

La localidad de Tibabuyes está conformada por 34 barrios. Este Territorio está caracterizado por el predominio de población estrato 1 y 2, alta densidad poblacional, hacinamiento, deficiencia en infraestructura vial, servicios públicos y equipamientos, como: parques, centros educativos y recreativos con asentamiento de recicladores. La zona del borde del río Bogotá y los humedales son la más insegura de la UPZ debido a la presencia de indigentes, expendio de drogas y delincuencia común. Datos obtenidos de la (Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá, 2009).

El colegio Gerardo Molina Ramírez, surge por la necesidad de superar las brechas sociales y garantizar la educación en igualdad de condiciones, cuenta con restaurante escolar y auxilios económicos en relación a la permanencia.

Ante la existencia de poblaciones como afrocolombianos, indígenas, desplazados, y población con discapacidad, el CGMR acogió ya desde hace más de 7 años políticas inclusivas y de derechos, por lo cual cuenta con estudiantes con NET (Necesidades Educativas Transitorias) o NEP (Permanentes).

A pesar de que unas de las necesidades diagnosticadas más urgentes de la localidad es la dificultad de acceso de sus habitantes a la educación técnica, tecnológica y profesional, el colegio no posee convenio con ninguna institución de educación superior.



Ilustración 1: Tomado de <http://www.archdaily.pe/pe/02-12344/colegio-gerardo-molina-giancarlo-mazzanti>.

La institución fue construida basada en un diseño modular, rectangular en su mayoría, dichos espacios generan ángulos que se conectan a cada aula denominados intersticiales, que debían ser usados creativa y libremente por los estudiantes y maestros como lo dispuso el arquitecto del plantel Giancarlo Mazzanti. Dicho comportamiento esperado o programa, es modificado por la comunidad cerrándolos, estableciendo límites, fronteras, forzando la ausencia de un programa que los apropie, es decir en al marco de lo teórico se debe entender la

correspondencia entre los comportamientos de los sujetos y los medios materiales, los cuales configuran el problema educativo y pedagógico que aborda esta investigación, en la medida que se logre señalar cómo los medios materiales, su diseño y organización desde una perspectiva lúdica influyen en las conductas de los estudiantes y en sus aprendizajes, en esa medida se logrará mejores diseños arquitectónicos, programas curriculares, y proyectos educativos en general.

En este caso, la diferencia entre lo que se supone que se debe hacer en un espacio (lo propuesto por el arquitecto o por el maestro) y lo realizado por los sujetos que convergen en el espacio es un fenómeno psicológico, social y educativo que permite inferir, que en el espacio educativo, en el aula, o como se refiere esta investigación: ambientes de aprendizaje, intervienen en él, diversas miradas (el del arquitecto, el del maestro, el del estudiante, el del político, el empresario, entre otros), o discursos que buscan influir sobre las pautas fijas de conducta y los diferentes elementos que constituye un ambiente de aprendizaje, a continuación, abordaremos las diferentes perspectivas teóricas sobre el tema:

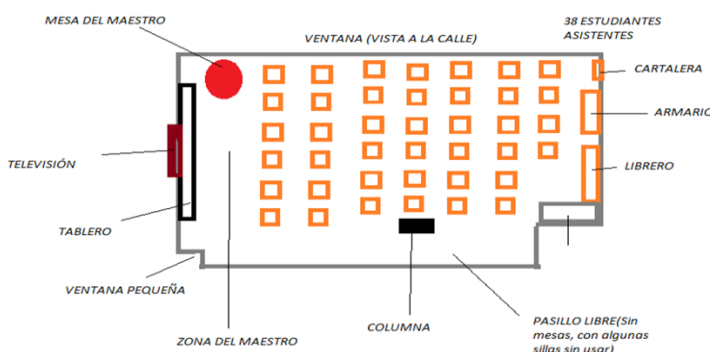
- En primer lugar el ambiente de aprendizaje se percibe desde el discurso arquitectónico, concebido como arte y como una memoria pensada (Muñoz Pardo, 2002) de las influencias culturales y sociales que contribuyeron en su diseño; evidencia hecha memoria en la medida que las estructuras sobreviven a numerosas generaciones, los conceptos e intenciones del arquitecto plasmados en la obra son discursos que el usuario lee y a los cuales se adapta y también adapta según sus posibilidades.
- En segundo lugar el ambiente de aprendizaje es constituido desde la influencia del contexto en la escuela, el cual trae un sin número de lectura al interior de ella por parte de los sujetos que confluyen de acuerdo al rol que representan, desde una perspectiva ecológica (Del Río, Pablo & Álvarez, Amelia, 1985) cada individuo e institución es afectado por una serie de

sistemas distribuidos en diferentes niveles. De esa manera, el individuo ingresa al colegio con sus propias intenciones, prejuicios, imaginarios, expectativas, de igual manera su familia. Se evidencia aquí, en términos de Urie Bronfenbrenner, el encuentro de dos microsistemas, el colegio y la familia como procesos proximales, es decir “como procesos de interacción recíproca progresivamente más complejos entre un organismo biopsicosocial activo y las personas, objetos y símbolos de su alrededor” (Gifre Moreal & Guitart, 2012). Igualmente, la escuela está inmersa en paradigmas ideológicos y políticos, constituidos como un macrosistema, ellos definen desde su perspectiva el rol del maestro, del estudiante y de la familia. Otro ejemplo de ello son el diseño de las aulas (ver la guía de diseño de espacios educativos de la UNESCO), con base a preceptos legales y de derecho, el uso del espacio es normado, distribuido.

La normatividad alrededor del currículo, de los títulos, de las carreras de pregrado y post grado es otro ejemplo de macrosistema. Igualmente, se busca homogeneizar algo que por naturaleza es heterogéneo sin importar las particularidades de cada institución, interviniendo el currículo, la cantidad de estudiantes por salón y maestro, estableciendo exámenes estandarizados, entre otros aspectos, en resumen, este macrosistema hace referencia a las políticas de Estado que bien pueden cambiar según el gobierno de turno.

- El tercer discurso, es el pedagógico, desde esta perspectiva los ambientes de aprendizaje son pensados y conformados desde modelos teóricos apropiados por las ciencias de la educación como la didáctica, los modelos pedagógicos, la neurociencia, entre otros. A pesar de los avances en estas áreas, es pertinente señalar situaciones que presentan en el colegio que nos permiten ilustrar este punto: a pesar de que la Institución GMR adoptó el modelo pedagógico Inter estructurante, los docentes mantienen prácticas tradicionales, las

cuales define un rol activo del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, y señala el aula de clase como el mejor espacio donde se puede dar el proceso educativo, desconociendo el potencial de otros ambientes como la ciudad y otros contextos. Por ende, la distribución de puestos, la ubicación del tablero, las disposiciones de recursos son muy similares a las aulas en décadas anteriores. En otras palabras, las corrientes que apoyan el modelo tradicional han configurado desde la acción del maestro un tipo de ambiente de aprendizaje, diferente si los docentes hubiesen adoptado modelos pedagógicos más actuales.



Distribución en el aula en 2014 CGMR.

Ilustración 2 Salón de clases en el CGMR -- Elaboración propia.

Este aspecto, el pedagógico, influye en las expectativas por parte de la comunidad educativa de lo que se espera de cada integrante, es decir en sus roles y en lo que debe suceder al interior del aula. Ello conlleva a una constitución particular de ambiente de aprendizaje, siendo diferente a cada colegio, en cada región y lugar. Estas tensiones entre el medio físico y el programa o pautas fijas de conducta generan acomodaciones o ajustes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para ayudar a entender estas relaciones e interacciones, sea incorporado al proceso investigativo un modelo conceptual denominado sinomorfia (Gump & Ross, 1985), dicho concepto descompone al ambiente de aprendizaje en sus elementos más básicos, como es el medio físico, que incluye los recursos, y el programa o pautas de conducta, que incluye las actividades, rutinas y hábitos, y establece los posibles ajustes entre estos dos componentes.

Particularmente, esta investigación busca explorar los ajustes que resulten de las modificaciones en la variable medio y en la variable programa en el marco de la categoría Ambiente de Aprendizaje.

Sin embargo, la adopción del concepto sinomorfia permite a que el investigador entender que los ambientes de aprendizaje no se reducen al aula, sino que ellos en realidad son diversos, ricos en contenido y variados. Para entender por qué en la literatura sobre el tema generalmente se reduce al ambiente de aprendizaje al aula dentro de un colegio o una universidad, es necesario abordar tensiones entre diversos discursos educativos que se encuentran no solo en la teoría sobre la educación y la pedagogía, sino que incluso se encentra en la filosofía, y la política. Al explorar

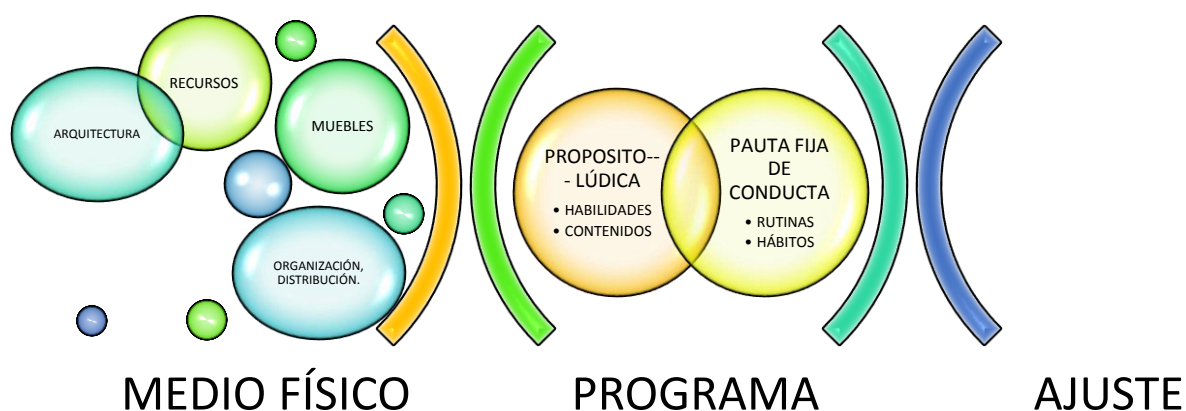


Ilustración 3 Concepto de Sinomorfia, Elaboración propia.

entonces dicha línea se encuentra que el discurso teórico y pedagógico en relación a conceptos como ambiente de aprendizaje y la lúdica, se encuentran las siguientes posturas:

- La primera tensión se observa en el texto de Rafael Ávila Penagos (2014) titulado “La Escuela: lugar de encuentros y encontrones”, quien hace una crítica al modelo Estado-Empresa por el cual intenta conducir a la escuela a través de homogenizar “patrones de comportamiento para eliminar los costos de las variaciones en los resultados del aprendizaje” (Ávila Penagos, 2014, pág. 136) en este sentido, el currículo, los métodos y roles, en otras palabras las pautas fijas de conducta y el propósito, según Ávila, se adoptan a medidas estandarizadas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, convirtiendo el proceso educativo como parte de una maquinaria en función del mercado. Este proceso estandarizado logra excluir las particularidades de las comunidades, de sus contextos propios, en beneficio de una visión general y global (Garzón Fernández, 2014).

Igualmente y en el mismo sentido aparece la crítica sobre el aprendizaje que hace la Dra. Amelia Álvarez, quien plantea que: a la vez que se estandarizan procesos, también se privilegia el individualismo, en tanto la praxis escolar rehúye las prácticas asociativas en el proceso educativo, privilegia que el niño ejecute las áreas independientemente e individualmente y desarrolle destrezas para ello, acciones favorecidas sobre la capacidad de ejecutar las tareas en colaboración y en situación con otros (Álvarez, Amelia & del Río, Pablo, 1987), cualquier apuesta asociativa es frustrada bajo el presupuesto de un proceso

evaluativo individualizado. De esta manera cada ambiente de aprendizaje, en su fundamento y diseño está influenciado por un paradigma individualista¹.

- Un segundo aspecto, que influye sobre el ligar de los ambientes de aprendizaje está en el sesgo que se tiene sobre los contextos, es decir sobre la oficialidad, la legalidad o la importancia de un tipo de educación sobre otro. Es decir, por ejemplo, la educación formal desconoce o desprecia otros espacios diferentes a aquellos no relacionados al paradigma positivista y cientificista. Desconoce otros ámbitos o contextos culturales que pueden influir sobre el aprendizaje de los sujetos (Álvarez, Amelia & del Río, Pablo, 1987).

En un lugar diferente del espectro se encuentra la educación informal, la cual siendo justo ha existido previamente a la constitución de la escuela o educación formal. Haciendo énfasis sobre la tensión existente entre lo formal e informal, los tipos de escolarización desconocen que los contextos en los cuales aprendían los sujetos se han mantenido vigentes hasta el día de hoy. La educación informal supone su existencia en la medida que existan familias, comunidades, tribus, entre otras formas de asociación, dichos contextos son ricos en contenidos y propósitos, y pueden ser complementarios a lo formal.

La psicología social por su parte nos presenta su interpretación particular sobre el mismo hecho:

“Al nivel del medio social y de los hechos se dan cambios que van haciendo progresivamente inviable y correlativamente menos importante la educación informal en el marco de la familia y la comunidad (la urbanización y la

¹ La lúdica por su parte, posibilita la interacción social, el trabajo en equipo, el ejercicio colaborativo. La experiencia que ofrece, placentera, por cierto, puede ser y debe ser compartida.

industrialización enajenan a la familia y la comunidad de sus medios productivos y separan actividad productiva y de ocio, actividad adulta y actividad infantil).”

(Álvarez, 1990, pág. 44)

En esta medida observamos la suplantación de la educación informal por parte de la educación formal, en la medida que la educación se substrahe de la familia y de la comunidad, para ubicarla en el ámbito de la escuela, donde las dinámicas no se dan de forma natural, sino sujetas a escenarios artificiales, basadas en la simulación y en estructuras sociales rígidas entre estudiante y maestro, cada espacios en la escuela tiene funciones específicas e intenciones predeterminadas que sugiere que los estudiantes deben ajustarse a dichos propósitos. La escuela no debe adaptarse a su comunidad, la comunidad debe ajustarse a lo que pretende el Estado a través de la escuela, por ello esta institución se convierte en un mecanismo importante de homogenización (Garzón Fernández, 2014).

Dada la imposición del paradigma de la educación formal, lo cotidiano, las vivencias diarias, y los espacios en que suceden son desechados, y remplazados por aulas y patios que niegan la espontaneidad del sujeto, que le restringe a un programa que dicta el comportamiento esperado del estudiante y el maestro dentro del colegio en general y el salón de clases en particular.

A pesar de ello, la informalidad del aprendizaje se mantiene vigente, y se observa en la lucha diaria que vive la escuela en normalizar ciertas conductas y apariencias de los estudiantes, en tanto ellos buscan burlar las reglas. Lo cual no es más que el retorno de lo que el sujeto aprende fuera de los propósitos escolares.

Se puede considerar entonces que los ambientes de aprendizaje no se subscriben únicamente al aula de clase, ni a un sistema escolarizado, sino que su naturaleza es multisistémica, es decir se encuentra en diferentes sistemas según la perspectiva ecológica.

- Para finalizar, es pertinente aclarar que el término de Ambiente de Aprendizaje no es de fácil definición (Sureda & Colom, 1989), al intento de comprensión desde diferentes áreas generan más confusión que claridades. Así dentro de la revisión bibliográfica se encuentra términos similares a ambiente tales como: medio, contorno, entorno, medio ambiente, que hacen referencia a “realidades externas a un sujeto u objeto [...] es frecuente encontrar expresiones: “medios didácticos”, “medios educativos”, “climas educativos” [...] con lo que la polisemia se multiplica espectacularmente” (Sureda & Colom, 1989).

Así también, se ha encontrado acepciones de Ambiente de Aprendizaje en relación al campo de las competencias, de la informática, de la psicología y de la perspectiva histórica cultural de Vygotsky.

Por su parte la lúdica no es tampoco, un concepto de fácil definición. Sus acercamientos la excluyen de la óptica tradicional positivista experimental y cuantitativa, por ejemplo, Carlos Alberto Jiménez la define como una dimensión transversal del ser humano, es decir, como una parte esencial del ser, está presente en tanto en una situación dada el sujeto experimente placer, disfrute, de esa manera podemos encontrarla en el juego, pero también en las conversaciones con amigos, en la interacción con el medio, entre otros aspectos.

En este sentido, lo lúdico no se encuentra en la restricción impositiva, sino en ambientes donde la libertad sea un principio fundacional, no implica ello que no existan normas, pues sin ellos no existirían la mayor parte de los juegos y deportes. Las normas forman parte del ambiente,

lo estructura, establecen roles, lo dinamizan, son otra carta del juego. De esta manera lo lúdico se encuentra con la creatividad, es decir, al explorar las diferentes posibilidades de un ambiente, incluidas las normas, el sujeto encuentra nuevas líneas de acción posibles.

Así, la lúdica pertenece al ámbito de la interacción, de la emoción, de la espontaneidad, todo ello sugiere que la lúdica pertenece a los procesos biológicos y psicológicos humanos (Jiménez V., 2017), de esta manera, lo lúdico puede abordarse desde las neurociencias, la psicología (por su puesto), la sociología y la pedagogía. Sin embargo, al posicionarla en estas áreas del conocimiento, surge la pregunta sobre la metodología de su estudio, es decir sobre la episteme. Si la lúdica es abordada por la psicología nos podríamos preguntar si es un fenómeno para estudiar en un laboratorio o en un contexto natural, precisamente ya en el siglo pasado, la psicología se cuestionó cuál sería la forma más adecuada de acceder a su propio conocimiento científico, en otras palabras, se preguntó sobre la validez, por ende se cuestionó sobre cuál método brinda mayor validez al estudio de la lúdica. Tras ello, surgen partidarios de la investigación en el laboratorio, y otros de la investigación en el contexto donde se produce el fenómeno psicológico. Las principales investigaciones psicológicas sobre la lúdica parten del segundo postulado, es decir desde las perspectivas ecológicas.

El fenómeno lúdico incluye entonces, lo simbólico, lo imaginario, lo estético, el arte, el juego, por nombrar algunos, por lo que podemos inferir que dicho fenómeno es de un carácter cultural, es decir es una construcción colectiva, buen ejemplo de ello son los chistes, el humor, el doble sentido.

Sin embargo, otras aproximaciones abordan lo lúdico desde lo biológico, entendiéndolo como un ejercicio de los caminos que se han construido a través de la corteza del cerebro y gracias a la capacidad de las neuronas para ello, por lo cual entran allí la función de las hormonas que

constituyen un clásico proceso natural de condicionamiento. Estos diferentes tipos de abordaje no se excluyen mutuamente, sino que se complementan. De esta manera, lo lúdico puede entenderse como un fenómeno psicológico, social, cultural y biológico. Faltaría entonces explicar el mecanismo de lo lúdico, para lo cual se tomará como ejemplo el juego.

En este sentido, el niño accede al juego como una necesidad transversal, es decir que atraviesa todas las dimensiones del sujeto, entre otros aspectos lo psicológico, social, cultural y biológico. En niños de primera infancia, parte como una situación imaginada o imaginaria y reglada, la cual define los roles de los participantes, aunque dicha normatividad puede modificarse en el transcurso de la actividad, y responde a las lógicas internas del juego y su evolución. Dichas lógicas conllevan así mismo, la modificación de su entorno, la asimilación de los medios disponibles a la situación existe en términos de Gump & Ross un ajuste por parte de los jugadores sobre el medio disponible, por ejemplo, una caja puede ser un castillo o una cueva, un palo puede ser una espada o un caballo, un cuarto puede ser todo un universo al mejor estilo de las holocubiertas de la serie Star Trek.

Jugar implica una interacción social o por lo menos un acercamiento a ella, también implica un acercamiento al entendimiento del mundo, de lo explorado y observado, un ejemplo de ello son las imitaciones de roles de adultos.

En términos biológicos, el juego produce una recompensa, un coctel neuroquímico donde se destacan las endorfinas. Una recompensa necesaria, que se expresa en emociones, en la respiración y en la estimulación física (solo sienten el cansancio cuando terminan de jugar). Según Piaget, el juego es un revelador mental que ayuda indicar el paso de un estadio a otro. Para Vygotsky, por su parte, el juego potencia el desarrollo proximal, es decir representa para el

estudiante un proceso en el paso de una zona de desarrollo potencial a una proximal, a otra real, basado en la incorporación de estructuras cognitivas nuevas a una preexistente (Jiménez V., 2017).

La lúdica entonces se constituye en una experiencia cultural, agradable que enriquece al sujeto, es necesario una disposición, una actitud por parte de los participantes. Se acopla muy bien al concepto de ambiente de aprendizaje, como ya se ha visto, lo lúdico es una experiencia que incluye la construcción de un clima, sea a través de una intervención real o imaginaria del entorno o medio material, una disposición, pensamiento y sentimiento en sincronía con la lógica de la experiencia, que corresponde a las pautas de conducta esperadas, y los ajustes necesarios por parte de los sujetos que pueden constituirse en nuevos aprendizajes o refrendación de los adquiridos previamente.

Para concluir, la lúdica según Dinello, R. (2007) citado por (Domínguez Chavira, 2015), es un acto compresivo y creativo de “la percepción fenomenológica de la comunidad” que aporta al sujeto nuevos caminos de aprendizaje, de conocimiento, pero también relacionales y emocionales, es un proceso muy completo e integral que aporta al desarrollo humano (Echeverry & Gómez, 2009).

Capítulo 3

Perfil investigativo

La exploración sobre el tema permite entender que la escuela no tiene el monopolio de los ambientes de aprendizaje. Estos ambientes al igual que la lúdica son constructos culturales que tienen como finalidad la formación del sujeto dentro de un marco de valores, conocimientos, sabiduría y técnicas, entre otros elementos de un grupo humano.

Si bien, la familia, la ciudad, los ambientes virtuales, y diferentes escenarios pueden ser o convertirse en ambientes de aprendizaje, es la escuela donde se enfoca toda la atención cuando se habla de ello. En este sentido lo que se hace en la escuela tiene un peso mayor en el imaginario de la sociedad. Es responsabilidad de ella y de las instituciones de educación superior abordar desde la episteme el entendimiento del fenómeno educativo, así la pedagogía como ciencia natural de ello, debe abordar fenómenos como el ambiente de aprendizaje y la lúdica.

De esta manera la pedagogía al abordar el fenómeno educativo desde diferentes categorías como el currículo, la evaluación, las prácticas pedagógicas, la didáctica, los modelos pedagógicos, el quehacer docente y los escenarios educativos incluye en su ámbito de investigación a los ambientes de aprendizaje y la lúdica, en este sentido esta investigación está enmarcada dentro del ámbito pedagógico.

Para entender bajo qué línea de investigación pedagógica institucional se enfoca este trabajo, es necesario precisar que el ambiente de aprendizaje es un fenómeno que integra los elementos materiales como los recursos educativos y su distribución y disposición (Tablero, útiles escolares, inmobiliario, televisores, proyector, ordenadores, libreros, entre otros), la infraestructura, los integrantes (docentes, estudiantes), el programa o pautas de conducta (qué se

espera de cada integrante y el uso del medio material que responde generalmente a una carga histórica y cultural), se incluye el currículo, la práctica docente y por su puesto las acciones lúdicas y didácticas que haya lugar. El objeto de estudio se centra como ya se había dicho en el o los ajustes (sinomorfia) que el estudiante y docente presentan al integrar elementos lúdicos que transformen el medio. Conocer este mecanismo permitirá diseñar mejores ambientes de aprendizaje, más naturales y menos forzados al rango de desarrollo personal y cognitivo de los estudiantes y por supuesto, que sean más agradables y placenteros.

En este sentido, esta investigación pertenece a la línea de pedagogía, medios y mediaciones que maneja la Universidad Los Libertadores, en dos ejes principalmente (Infante Acevedo, 2009):

- Núcleo de problemas que se ocupan de los sujetos partícipes del acto educativo.
- Núcleos de problemas que pregunten por las interacciones en nuevos escenarios.

Asimismo, la investigación se enmarca bajo un enfoque cualitativo, para aclarar ello es importante precisar algunas consideraciones al respecto:

- Buena parte del sustento teórico se basa en una perspectiva psicológica denominada ecología humana, la cual se aparta del laboratorio para asumir el entendimiento de la psique humana en su ambiente natural. Desde esta perspectiva las relaciones humanas y sus productos culturales son parte del objeto de estudio. La lúdica por ejemplo, Puede entenderse como un elemento cultural.
- Por otro lado, la investigación aborda el producto resultante entre medio y programa denominado ajuste o sinomorfia, dicho fenómeno hace referencia al comportamiento del ser humano aspecto tratado por las ciencias sociales. Dicho producto no es posible

reducirlo a una relación causal, es decir no puede ser objeto de una medición penetrante y controlada (Ñaupas Paitán, & otros, 2014, pág. 352-358), pues dicho fenómeno es más complejo, dado que programa y medio son conformados a su vez por diversos elementos que deben verse de manera integrada, es decir es necesario hacer una mirada global y completa del fenómeno que ocurre, no en un laboratorio, ni en un ambiente controlado, sino en el aula, en un ambiente real.

- Dicho fenómeno integra a su propia complejidad como objeto de estudio las relaciones e interacciones entre los individuos, dicho esto, los ajuste o conductas resultantes no son analizados en el marco de un individuo, sino en el marco de un grupo humano, siendo las interacciones entre individuos parte del mismo fenómeno. Dichas interacciones son particulares y pertenecen a casos específicos, por lo cual se usa procedimientos inductivos, en este sentido “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.” (Ñaupas Paitán, & otros, 2014, pág. 358).

Dentro de las modalidades o tipos de investigación cualitativa propuestas por Ñaupas, se ha escogido el estudio de caso en la medida que:

- La investigación se enfoca en un curso de grado cuarto del colegio Gerardo Molina Ramírez.
- Se busca describir en ese entorno el ambiente de aprendizaje presentado y los ajustes de los estudiantes y docente ante la introducción de elementos lúdicos en contraste a pautas de conducta tradicionales que la docente promueve en clase, según sus propias palabras.
- Las características del grupo se presentan como ideales por el rango de edad homogéneo.

- Por otro lado, la docente ha estado con ellos desde primero de primaria. Se ha identificado que son pocos los estudiantes nuevos (uno o dos).

Por ello, se concluye que la mejor forma de abordar como objeto de estudio el ajuste o sinomorfia en un ambiente como el aula de clase mediado por actividades lúdicas, dada sus características es necesario adoptar la descripción. Precisamente:

Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren. Aunque, desde luego, pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. (Hernández Sampieri, 2006, págs. 57-68)

Bajo esta perspectiva de estudio de caso, se utilizará como fuentes de datos la observación no participante y las entrevistas semi estructuradas. En cuanto a la observación se encuentran varias modalidades según (Ñaupas Paitán & otros, 2014, págs. 202-206): Observación estructurada y no estructurada, participante y no participante, individual o de equipo, observación de campo, en laboratorio y documental en gabinete.

Para fines de esta investigación se realizará una observación estructurada, no participante, individual y de campo. En otras palabras, con ayuda de unas categorías organizadas en un formato, se realizará por parte de un investigador la observación del fenómeno en el aula de clase, tratando de minimizar la influencia que pueda ejercer sobre la situación o del grupo.

Igualmente, se realizará entrevistas semi estructuradas a estudiantes del grupo con el fin de perfeccionar los datos obtenidos por parte de la observación. Es decir, busca recoger las vivencias

y experiencias por parte de los participantes en cuanto a los elementos lúdicos introducidos en el aula de clase.

El grupo a observar (Fuente: diagnóstico inicial de la docente directora de curso—2017) corresponde a 40 estudiantes de entre 9 y 11 años, con una distribución de 25 hombres y 15 mujeres, 3 de ellos repitentes y un niño con Necesidades Educativas Especiales (sin especificar) y acompañados con una docente de entre 50 y 60 años de edad. Sus familias pertenecen a estratos 1, 2 y 3 de la localidad de Tibabuyes en Suba, en la más reciente caracterización 17 familias están compuestas por padre, madre y hermanos, mientras que 14 familias las integran adicionalmente abuelos y tíos, es decir conviven con ellos en una misma unidad de vivienda, finalmente 8 familias están compuestas solamente por mamá e hijo.

La mayoría de los niños permanecen al cuidado de abuelos, tíos o hermanos, siendo preocupante 2 estudiantes que permanecen solos en sus tiempos libres. La mayor amenaza de este grupo de estudiantes es la falta de acompañamiento en las labores académicas por parte de los adultos, quienes ocupados en las labores diarias de aseo o laborales, dejan al cuidado de los niños a personas poco idóneas o con baja motivación para esta función de apoyo académico.

Para la obtención de los datos, como ya se definió será la técnica de observación y la entrevista semiestructurada a la docente y estudiantes, para lo cual se han diseñado los siguientes instrumentos:

Tabla 2 Instrumentos para el desarrollo del proyecto de investigación.

OBJETIVO	INSTRUMENTO	CANTIDAD
PRINCIPAL:		
Se pretende entonces como objetivo principal de este trabajo analizar cómo las intervenciones de estas variables como la lúdica modifican las pautas de conductas hasta ahora observadas en el aula.	Observaciones en los diferentes espacios que se presente la clase con ayuda de una matriz de análisis.	5 observaciones
Como objetivos específicos de este trabajo pretende en primer lugar identificar las pautas de conducta previas a la modificación de las variables por medio de la introducción de la lúdica en por lo menos dos grupos de primaria en el mismo grado.	Observaciones en los diferentes espacios que se presente la clase con ayuda de una matriz de análisis.	3 observaciones de clase
Hay que describir que conductas en relación al aprendizaje esperan los docentes de sus estudiantes.	Observaciones en los diferentes espacios que se presente la clase con ayuda de una matriz de análisis.	3 observaciones de clase.
Describir los medios materiales (muebles, diseño arquitectónico) donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.	Observaciones en los diferentes espacios que se presente la clase con ayuda de una matriz de análisis.	3 observaciones de clase.
En segundo lugar, diseñar ambientes de aprendizaje con énfasis en la lúdica haciendo una revisión de las variables señaladas,		
y, En tercer lugar, comparar los resultados del grupo de estudiantes intervenido, con el de control.	Entrevistas semi estructuradas	12 entrevistas
TIEMPO DE DURACIÓN	6 meses para observar y aplicar instrumentos.	

Aunque en su metodología se propone entrevistas, tampoco se espera hacer un análisis fenomenológico de los sujetos que participan a través de las entrevistas o en los procesos de observación. Con ello se busca dar diversidad en los instrumentos para realizar un ejercicio de triangulación ya través de ello garantizar fiabilidad de la información.

La población escogida responde a las necesidades del estudio de caso, en la medida que son docentes y estudiantes que han participado en las diferentes etapas del colegio, y dada sus experiencias en este proceso puede dar cuenta de los hechos relevantes a esta investigación.

Como estudio de caso, se busca recoger la riqueza y la profundidad sobre el objeto de investigación y no la cantidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 566), en tal sentido se busca realizar un ejercicio descriptivo y analítico en los aspectos aquí señalados.

Por tal razón las entrevistas y observaciones de clase, son organizadas en la medida que ilustren algún elemento señalado, por lo cual apartes de una sola entrevista pueden encontrarse en diferentes momentos de la investigación.

La razón por la cual se integra a este estudio el instrumento de observación de clase es porque se considera que éste permite dar cuenta de los ajustes entre programa y medio físico, al igual la interacción entre dos estamentos de la comunidad educativa.

Adicionalmente del proceso descriptivo que sugiere este instrumento, se ha incorporado una rejilla que aporta un orden a la observación y una especial atención a algunos aspectos que permitirán más adelante una mejor comprensión, adicionalmente como se considera un elemento ya validado se espera que aporte mayor fiabilidad y validez de los datos obtenidos.

VARIABLES Y DIMENSIONES DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE Basado y adaptado de (Iglesias Forneiro, 2008, págs. 49 - 76) y Matriz de observación de clase, República del Ecuador.		
DIMENSIÓN FÍSICA		
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	<p>Manera de distribuir y organizar el mobiliario dentro del aula para crear distintos escenarios de actividad. Criterios: distribución/ delimitación/ abierto-cerrado.</p> <p>Espacio: Escenarios de actividad compuesto por el mobiliario y sus alrededores.</p> <p>Zona: escenario de actividad claramente delimitado por los inmuebles.</p> <p>Punto: todos los elementos situados en las paredes como escenario de actividad, ejemplo carteleras.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>

<p>Dicho elemento aplicado en esta investigación es el resultado de la adaptación del modelo de Iglesias Forneiro de su libro “Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar” (Iglesias Forneiro, 2008, págs. 49-76), el cual</p>	<p>Hace referencia a niveles de apertura o cierre de los diferentes escenarios de actividad.</p> <p>No hay delimitación: mobiliario disperso sin constituir una zona.</p> <p>Delimitación física débil: zonas delimitadas por marcas en el suelo o las paredes, o por medio de mobiliario ligero de fácil movilidad, que permite una rápida transformación del espacio.</p> <p>Delimitación física fuerte: delimitación del espacio viene dada por el mobiliario.</p> <p>Elementos de delimitación son fijos y/o pesados de difícil movilidad, el espacio no puede ser transformado.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>
<p>DINAMISMO/ ESTATISMO</p>	<p>Posibilidad de transformación del aula:</p> <p>Desplazamiento (móvil, ligero y pesado)</p> <p>Razones por las cuales se acondiciona el espacio o transformarlo totalmente para crear un nuevo ambiente.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>
<p>DIMENSIÓN FUNCIONAL ¿Para qué se utiliza cada uno de los espacios y en qué condiciones?</p>		

<p>TIPO DE ACTIVIDAD</p>	<p>Distintas actividades que se incluyen para cumplir con el currículo:</p> <p>Actividades de encuentro y comunicación.</p> <p>Actividades que se centran en el segundo aspecto (asambleas, conversación informal, o conversación dirigida sobre alguna temática.</p> <p>Actividad de explicación del maestro.</p> <p>Actividades de desarrollo de ejercicios propuestos por el docente como complemento a la explicación.</p> <p>Actividades de juego simbólico y juego libre.</p> <p>Donde los niños recrean la vida de adultos, de los animales.</p> <p>Actividades de movimiento y expresión corporal.</p> <p>Psicomotrices y de expresión corporal.</p> <p>Rítmicas y musicales</p> <p>Dramatización de cuentos o historias, otras</p> <p>De relajación y control de la respiración.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>
--------------------------	---	--

	<p>Actividades de expresión y representación gráfica.</p> <p>Actividades de expresión y representación plástica.</p> <p>Actividades de observación y lectura.</p> <p>Actividades de manipulación y experimentación.</p> <p>Actividades con juegos didácticos estructurados y no estructurados.</p> <p>Actividades de gestión, de servicios y rutina. (pasar lista, calendario, distribuir rincones, recoger sillas, limpiar, cuidar, todo lo rutinario en clase).</p> <p>Actividades de transición de una clase a otra, las rutinas en estos momentos.</p> <p>Actividades disruptivas. Conductas perturbadoras y/o agresivas que rompen con la armonía de la clase.</p> <p>Otras actividades de difícil clasificación.</p>	
--	--	--

TIPO DE ZONAS	<p>Clasificación de unidades espaciales en función de la actividad.</p> <p>Zonas de actividad principal para el desarrollo del currículo sea autónoma o dirigida.</p> <p>(En el caso de educación infantil: de encuentro y comunicación, juego simbólico, didácticos, individual en mesa, específica de expresión, representación o manipulación).</p> <p>Zonas de gestión, de servicio y rutinas.</p> <p>Zonas de almacenamiento de material.</p> <p>Zonas nulas. Lugares que no se registra ninguna actividad a lo largo de toda la jornada.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>
POLIVALENCIA	<p>Zonas de funcionalidad única.</p> <p>Zonas de funcionalidad múltiple</p>	<p>. ¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>
DIMENSIÓN TEMPORAL		

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO	<p>Niveles de control y participación en relación al tiempo.</p> <p>Momentos de actividad libre. Libertad de los estudiantes para realizar alguna actividad y el lugar a donde realizarla.</p> <p>Momento de actividad planificada. Dirección por parte del docente.</p> <p>Momentos de gestión, de servicio y rutinas.</p>	¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?
DIMENSIÓN RELACIONAL		
AGRUPAMIENTO	Modalidad de agrupamiento en relación de la actividad.	¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?
MODALIDAD DE ACCESO	<p>Modalidades de acceso a espacios y zonas de actividad del aula.</p> <p>Acceso libre con sistema de elección y/o registro.</p> <p>Acceso libre sin control de ningún tipo.</p> <p>Por orden directa del maestro o acompañados por él.</p>	¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?

	<p>Condicionado. Acuden a ese lugar solo si cumplen una condición.</p> <p>De rutina. Se accede del mismo modo al mismo sitio y mismo horario.</p> <p>Condiciones de acceso poco claras.</p>	
CONTROL Y PARTICIPACIÓN	<p>Nivel del control y participación en las actividades.</p> <p>No hay control ni participación.</p> <p>No hay control – participación puntual. Por ejemplo, cuando son de rutina y se realizan autónomamente. El protagonismo del niño es amplio y el papel del maestro es subsidiario</p> <p>Control parcial – participación puntual.</p> <p>Limitando o condicionando la actuación o participación en un espacio/ zona. El maestro indica el proceso, pero muy poco después en su desarrollo.</p> <p>Control total indirecto – participación puntual. Control total zona/ espacio del maestro al organizar la acción o actividad. Su presencia es permanente (presentar la</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>

	<p>actividad, supervisar su resultado, orientar la conversación.)</p> <p>Control total directo – participación continuada. Control total de utilización del espacio por parte del maestro, dirige la acción, determina el tipo de actividad, material que se emplearán. Participación continúa y activa, control del resultado corrigiéndolo.</p>	
Creación de ambiente	<p>Es afectuoso y cálido con los estudiantes.</p> <p>Trata con respeto y amabilidad a los estudiantes.</p> <p>Valora la participación de los estudiantes.</p> <p>Mantiene la disciplina en el aula.</p> <p>Motiva a los estudiantes a participar activamente en la clase.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>
Ejercicio descriptivo	<p>Descripción de la observación de clase.</p>	<p>¿Se usó con fines lúdicos? ¿De qué forma?</p>

Tabla 3 Variables y dimensiones de la observación de clase.

En este proceso el observador se ubicará al final del salón, con la intención de no interferir más de lo que su presencia puede hacerlo, al ingresar y saludar al docente y estudiantes.

Preguntas orientadoras del observador:

- ¿Qué actitudes y comportamientos propuso el docente en clase? ¿Ellos se cumplieron?
- ¿Los objetivos planeados por el maestro se cumplieron?
- ¿El espacio se organizó en relación a la actividad? ¿Fue novedoso?
- ¿Qué actividades se consideran lúdicas?
- ¿Cuál fue la actitud y comportamiento de los estudiantes ante las actividades lúdicas?
- ¿Cuál fue la actitud y comportamiento del docente ante las actividades lúdicas?

Este instrumento se aplicó bajo sus tres modalidades, estructurada, semiestructurada y no estructurada. Pero siempre bajo la concepción de cómo se afirma en el libro metodología de la investigación “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la investigación, 2006, pág. 597).

Según la población y el objetivo se aplicó una u otro tipo, en este sentido la entrevista estructurada (poco común en investigaciones cualitativas), se aplicó a docentes con el fin de indagar sobre aspectos puntuales sobre el tema y como complemento de la observación de clase, es necesario aclarar también que este instrumento se utilizó para contrastar lo observado por el investigador y lo percibido por el mismo maestro:

PREGUNTA ORIENTADORAS PARA UNA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA DIRIGIDA AL MAESTRO	
(En una entrevista semi estructurada se tienen preguntas guías que no necesariamente se utilicen todas, o se usen en el mismo orden).	
¿Quién es?	
¿Cuántos años tiene?	
¿Qué estudios tiene?	
¿Cuántos años tiene de experiencia?	
PREGUNTAS SOBRE LO QUE PIENSA EL MAESTRO	
¿Cómo se da el aprendizaje?	
¿Cuál era el objetivo de la clase?	
¿Qué temas se presentaron en clase?	
¿Qué actividades se realizaron?	
¿Por qué cree que dichas actividades prestan servicio al cumplimiento del objetivo planteado?	
Se cumplió con los objetivos propuestos (Responde parte el observador—Parte el maestro)	
¿Qué otro entorno ha usado en el desarrollo de sus clases? ¿Con qué objetivo específico?	

¿Qué actitudes y comportamientos en clase espera el maestro de los estudiantes?	
Para el maestro ¿Qué es lúdica?	
¿Qué actividades que realizó durante la clase considera como lúdicas?	
¿Qué comportamiento observó durante las actividades lúdicas por parte de los estudiantes?	
¿Cree usted como maestro que las actividades lúdicas mejoran el ambiente y el aprendizaje de los estudiantes en su clase?	

Tabla 4 PREGUNTAS PARA UNA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Capítulo 4
Estrategia en el ambiente



Ilustración 4 Propuesta ambientes lúdicos de aprendizaje

El objetivo es desarrollar en el estudiante habilidades en los siguientes tipos de pensamiento:



Ilustración 5 Esquema de intervención” Ambientes de aprendizaje multipropósito”

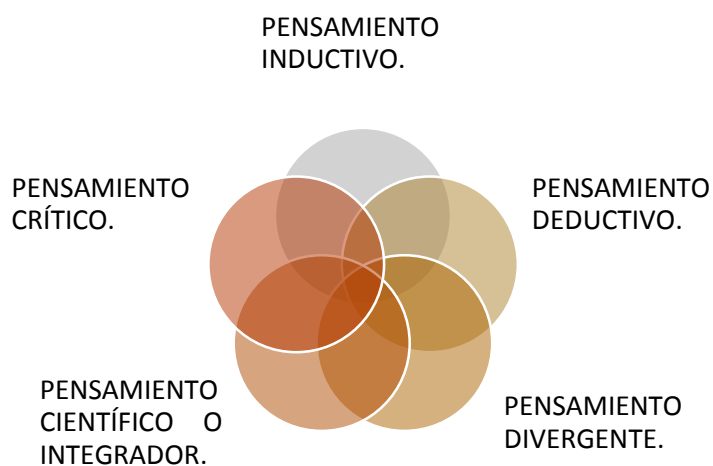


Ilustración 6 Áreas de pensamiento a trabajar.

Como ya se estableció en el capítulo tres la línea de investigación de este trabajo corresponde a la planteada por la universidad como “de pedagogía, medios y mediaciones” enfocado en los problemas que se ocupan de los sujetos y de las interacciones de ellos en nuevos escenarios. Este trabajo resulta de particular pertinencia en tanto las investigaciones recientes sobre educación plantean una crisis² del sistema de educación, de los medios educativos actuales, sus enseñanzas, valores y por su puesto de los ambientes denominados tradicionales.

Al afirmar que hoy en día el sistema es democrático es reducir la enseñanza a la simple acción de instruir para marcar un tarjetón y votar. Los valores que se desprenden del paradigma democrático exigen ser vividos a diario para poder ser interiorizados, para que los estudiantes adquieran la suficiente confianza para ejercer sus derechos y asumir sus deberes. Esto

² Podemos evidenciar las líneas de esta afirmación en referencias como: (Santos Molano, 2007), (Palacios Mena, 21), otros autores más reconocidos como Julián de Zubiría, Noam Chomsky, entre otros ya citados.

solo para dar un ejemplo, otras críticas que se le hace a la educación actual hacen referencia a que ella en su métodos y relaciones interpersonales no ha cambiado mucho desde hace siglos, existen salones, sillas y mesas, un tablero, una persona que sabe y otras que no, por norma se le exige a todos los estudiantes lo mismo y se les evalúa de la misma manera, parece que no existe otra forma que la escuela sea.

Sin embargo, ya desde principios de siglo XX se han definido otras opciones de escuela como la Reggio Emilia, Montessori y Waldorf, entre otras (para dar una idea ver el video “La educación Prohibida”). Su poca implementación se debe a un paradigma económico seguido por uno político, ambos buscan el crecimiento transversal económico,



*Ilustración 7 Aula Montessori, Tomado de:
<http://www.montessori-palau.net/ES/5987/menu-superior/metodo-pedagogico/infantil.html>*

pero desde las políticas se delinean rutas para que el sector educativo apoye dicho objetivo, por lo cual, desde instituciones internacionales, intervienen en instancias nacionales para que ellas apliquen estrategias afines. En conclusión, existen áreas de conocimiento de mejor reconocimiento, relegando otras más creativas. Las relaciones siguen siendo autoritarias, fortaleciendo la obediencia y reprimiendo el libre actuar, en este sentido es necesario insistir en el desarrollo de ambientes de aprendizaje donde la educación se centre en el objetivo de formar seres humanos creativos y libres.

Como se señaló en los anteriores capítulos, el Colegio Gerardo Molina Ramírez no es la excepción, por lo cual, es importante asumir la tarea de diseñar nuevos ambientes de aprendizaje, por lo cual se pretende intervenir aspectos como el espacio, los medios y las

relaciones, de la siguiente manera (gran parte de esta propuesta está basada en los principios de la escuela nueva (Rodríguez Blanque, 2013):

El espacio generalmente es asociado al aula de clase, pero no necesariamente debe excluirse otros ámbitos. En él se distribuyen los recursos para la clase y depende del espacio las posibilidades de crear no solo un ambiente, sino varios, o delimitar ciertas áreas para trabajar actividades independientes o complementarias.



Ilustración 8 Imagen guía, tomado: http://sistema-de-inventarios.blogspot.com/2012/08/supermercado_8.html

Continuando con la actividad anterior donde se preparó una clase que trabajara los tres canales de aprendizaje propuestos (kinestésico, visual, y auditivo). El espacio a utilizar es un aula de clase tradicional el cual se dividirá en cinco partes:

En el centro se coloca el escenario, que está dividido en tres partes en forma de herradura que asemejan a estanterías. Estas estanterías tendrán producto por ambos lados, permitiendo hacer uso del recurso más fácilmente desde cualquier parte del aula.

Cada estación se propondrán una serie de actividades de acuerdo a un área determinada, por ejemplo: matemáticas, español, ciencias y artes.

El ejercicio espera que el estudiante se motive por la organización del salón y los elementos distribuidos en él, que trabaje autónomamente, se regule y mantenga altos niveles de respeto y trabajo cooperativo. La clase está diseñada para que el estudiante desarrolle todas las habilidades de autoaprendizaje.

Los elementos diseñados a su tamaño, y las actividades creadas dentro de la zona de desarrollo próximo, permiten una fuente de motivación adicional. Igualmente, el ambiente simulado de un supermercado permite trabajar sobre aspectos de su vida cotidiana haciendo los aprendizajes más contextuales y significativos.

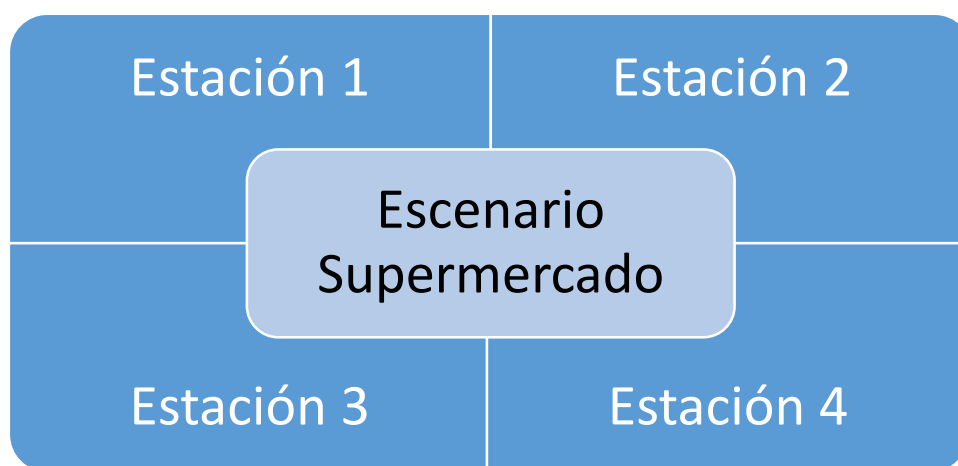


Ilustración 9 Distribución de la actividad en el aula de clase, Elaboración propia.

Todo ello más el trabajo por estaciones donde en cada una de ellas se pone un reto, pretende introducir al estudiante en un ambiente lúdico, libre y motivador, existirán actividades donde el estudiante deberá asumir ciertos roles.

El maestro, por su parte, renuncia en parte a su rol autoritario, para asumir uno menos preponderante pero no menos importante, él se convierte en asesor o guía y tiene una función vital dentro de este ambiente lúdico de aprendizaje y es la de dar fluidez y tranquilidad al proceso, ello se da de la siguiente forma:

- a. Elabora las guías a desarrollar por los estudiantes en tres fases:
 - a. Guía modeladora, presenta la actividad paso a paso, permitiendo desarrollar al estudiante alcanzar los objetivos por sí mismo, al finalizar cada una encontrará las respuestas.
 - b. Una segunda guía con el paso a paso, pero sin las respuestas.
 - c. Una tercera sin el paso a paso y sin respuestas.
- a. El asesor presenta la actividad y muestra la forma que debe usarse la estantería y cada una de las estaciones de trabajo.
- a. En el desarrollo de la actividad el asesor a través de la observación evalúa el trabajo del estudiante.
- a. Motiva al estudiante a pasar por el proceso de la guía a “a” la “c”, sin embargo, no deberá imponer la transición de una a otra, debe ser decisión de cada estudiante.
- a. Resolver inquietudes y ayudar si el estudiante lo solicita.
- a. Verificar que los recursos se usen adecuadamente.

Como ya se estableció, los contenidos a presentar estarán dentro de la zona de desarrollo próximo, en las áreas de Matemáticas, Artes, español y Ciencias, aunque también se ha señalado la

posibilidad de trabajar diferentes tipos de pensamiento como el inductivo, deductivo, divergente, científico y comunicativo. Cada contenido se presentará en forma de problema o reto, de tal manera que, por ejemplo, en la estación UNO se encontrarán fichas donde tendrán que convertir gramos en kilogramos, resolver el costo por unidad de un paquete de galletas, sumar la cuenta de un mercado de acuerdo a los precios encontrados en la estantería para cada producto.

En tanto que en la estación DOS se le solicitará realizar la publicidad de un producto o crea una etiqueta nueva, entre otros retos.

En la estación TRES, por ejemplo, escribir recetas, listas nutricionales, argumentar sobre las bondades de un producto, o incluso de sus efectos perjudiciales.

En la estación CUATRO, por su parte, medir, pesar, clasificar, mezclar, deducir e inferir algunas situaciones que se le presente.

La organización del trabajo es apoyada por los siguientes recursos:

- Escenario de la estantería con sus respectivos productos.
- Cajas con fichas según su complejidad en cada una de las asignaturas:

	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	PASO A PASO	CON RESPUESTAS
CAJA AMARILLA	Contiene fichas amarillas	SI	SI
CAJA AZUL	Contiene fichas azules	SI	NO
CAJA VERDE	Contiene fichas verdes	NO	NO

- Ficha control del estudiante:

NOMBRES Y APELLIDOS:			
ESTACIÓN	# FICHAS AMARILLAS	# FICHAS AZULES	# FICHAS VERDES
ESTACIÓN UNO			
ESTACIÓN DOS			
ESTACIÓN TRES			
ESTACIÓN CUATRO			

Para crear un ambiente lúdico de aprendizaje se debe mantener las siguientes características:

1. El estudiante elige en qué estación empezar, no hay tiempo máximo para estar en cada estación, sin embargo, es importante motivar (no imponer) al estudiante a pasar por todas las estaciones sobre todo si el estudiante ha logrado pasar de las fichas amarillas a las verdes.
2. Es importante inculcar el respeto por las normas, el turno para usar el material, el orden y la disciplina, para crear una atmósfera de libertad auto regulada. Importante el espacio y el material debe quedar tal como se encontró limpio y orden, ello debe hacerlo los mismos estudiantes.

3. Esta actividad está planteada para que la relación autoritaria de maestro y estudiante se rompa o por lo menos se minimice, permitiendo otro tipo de relaciones más cercanas, del orden afectivo y de confianza, es decir frente a un grupo de estudiantes concentrados y autorregulados en actividades motivadoras, el maestro puede acercarse no para controlar y si para guiar, para apoyar, para escuchar, para motivar.
4. Al generar una tensión emotiva y una activación afectiva el estudiante pone en marcha grandes capacidades y habilidades de aprendizaje (que no son aprovechadas en clases tradicionales y planas donde el maestro explica y el estudiante copia o repite), cada estudiante posee sus propias formas de ver la vida y adquiere su conocimiento a razón de ello, cuando posee una “masa crítica” de conocimientos es posible un cambio cualitativo grande, pero eso no es posible si esos conocimientos no son aprehendidos. El estudiante al adquirir seguridad de poder adquirir o aprehender esos conocimientos logra una motivación tan fuerte que la sinergia que genera hace que continúe solo y por sus propios medios.
5. La libertad generada permite asociaciones espontáneas en su proceso de aprendizaje, colaborar no es hacer por el otro, sino cooperar en entender y alcanzar un objetivo. El ejercicio pretende que todos los estudiantes interactúen con los recursos del aula y con los demás compañeros, pasar de ser un actor pasivo a uno activo y propositivo, en un trabajo colaborativo.

El Proceso de ejecución del proyecto de investigación se desarrollará a partir del segundo semestre del 2018 en 10 momentos:

En primera instancia se conformará un equipo interdisciplinar que abordará el reto de intervenir los ambientes de aprendizaje del colegio, dicho grupo estará conformado por un miembro de cada área.

En segunda instancia, la docente de artes o en su defecto el docente de tecnología junto a los estudiantes de educación media elaborará la maqueta de un supermercado con todos sus elementos, incluso una registradora.

En tercera instancia, los docentes elaborarán las fichas de acuerdo a los parámetros señalados.

En cuarta instancia, se capacitará a los docentes de cuarto en la aplicación de los medios y las características del nuevo ambiente de aprendizaje.

Quinta instancia, se normaliza e instruye a los estudiantes en el trabajo dentro del nuevo ambiente.

Sexta instancia, Desarrollo de la actividad con el guía (maestro) y estudiantes, inicio del proceso de observación según formato descrito en el capítulo tres.

Séptima instancia, se evaluará el desarrollo de la actividad por medio de las encuestas diseñadas previamente en el capítulo tres.

Octava instancia, análisis de los resultados.

Novena instancia, conclusiones y recomendaciones.

Décima instancia, elaboración del documento final.

En resumen, la intervención en cada sesión se presenta en el siguiente cuadro:

Ambiente de Aprendizajes multi-propósito	
Objetivo general: facilitar el aprendizaje integral del estudiante por medio de un ambiente de aprendizaje diseñado para ofrecer experiencias en diferentes ámbitos del conocimiento y dimensiones.	
Responsables: Coordinador académico (diseño general de la propuesta, lidera el equipo de trabajo). Docentes por asignatura (elaboración de las tarjetas). Docente de Artes y estudiantes de educación media (Elaboración de la maqueta y medios educativos).	

Objetivo Específico	Metodología o procedimiento	Temática	Número de jugadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Permitir libertad al estudiante para escoger un ámbito de conocimiento a trabajar. 2. Presentar actividades que desde su formulación y proceso posibilite la autocorrección. 3. Fomentar hábitos de automotivación o recompensa interna. 4. Cautivar el interés y la motivación con las actividades propuestas. 	<p>El asesor tiene una función vital dentro de este ambiente lúdico de aprendizaje y es la de dar fluidez y tranquilidad al proceso, ello se da de la siguiente forma:</p> <p>Elabora las guías de diferentes contenidos a desarrollar por los estudiantes en tres fases con ayuda de la estantería y sus productos, por lo cual se aclara que las preguntas tendrán relación con la información obtenida en este medio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guía modeladora, presenta la actividad paso a paso, permitiendo desarrollar al estudiante alcanzar los objetivos por sí mismo, al finalizar cada una encontrará las respuestas. • Una segunda guía con el paso a paso, pero sin las respuestas. • Una tercera sin el paso a paso y sin respuestas. <p>El asesor presenta la actividad y muestra la forma que debe usarse la estantería y cada una de las estaciones de trabajo.</p> <p>En el desarrollo de la actividad el asesor a través de la observación evalúa el trabajo del estudiante.</p> <p>Motiva al estudiante a pasar por el proceso de la guía a “a” la “c”, sin embargo, no deberá imponer la transición de una a otra, debe ser decisión de cada estudiante.</p> <p>Resolver inquietudes y ayudar si el estudiante lo solicita.</p> <p>Verificar que los recursos se usen adecuadamente.</p> <p>Existirán 5 rincones donde se trabajarán diferentes áreas de pensamiento: científico, comunicativo, matemático, estético e histórico cultural, en cada</p>	<p>El supermercado</p> <p>Contenidos:</p> <p>Divididos en áreas de pensamiento.</p>	<p>40 divididos en 5 grupos.</p> <p>Cada estudiante deberá rotar en los cinco rincones.</p>

	rincón estarán las fichas y actividades específicas de cada área del pensamiento.		
--	---	--	--

Recursos materiales	Tiempo de duración	Evaluación
Estantería, diferentes productos: harina, granos, leche, aceite, entre otros (la mayoría solo sus empaques). Guías con problemas, retos, adivinanzas, entre otros.	5 días, dos horas por vez.	El guía observará el tránsito entre las tarjetas, y definirá en qué grado de complejidad logró, para lo cual completará la evaluación entrevistando cada grupo, fomentando la coevaluación y la auto evaluación.

Capítulo 5

Conclusiones

Gracias a la perspectiva de la psicología ecológica y el concepto de sinomorfia, se posibilitó un mejor análisis sobre el concepto ambiente de aprendizaje aportando variables de análisis importantes como el programa, espacio físico y ajustes. Ello permitió identificar aspectos determinantes para la intervención, enfocando los recursos investigativos en elementos puntuales, así como la dinámica que ellos ejercen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera se interviene el programa y el espacio físico con criterios lúdicos pretendiendo identificar los ajustes que se logran con los estudiantes y docentes. Para determinar si existe un aprendizaje o no el proceso de observación resulta de gran importancia, al igual que el marco conceptual que aporta la perspectiva ecológica, definiéndolo como una integración de sus marcos intelectuales y culturales los cuales transfiere en comportamientos en todos los sistemas que participa o mejora aportando elementos prácticos o discursivos nuevos afines al contexto social, cultural y/o académico.

El análisis del marco teórico permitió deducir que cada ambiente de aprendizaje promueve aprendizajes implícitos, por ejemplo, los ambientes tradicionales no pueden o no posibilitan la participación activa e interactiva de todos los estudiantes permitiendo que algunos sean desapercibidos por los dispositivos de control del aula y que ejerce el maestro, estimulando la pasividad, la falta de compromiso y la dependencia del estudiante ante el docente. Esto se debe a que el maestro sigue siendo el eje del proceso como el sujeto que sabe, en tanto el estudiante se identifica como el sujeto que no sabe. Por ello, el maestro decide qué se aprende y cómo se aprende,

pero ¿qué pasaría si se diera cierta libertad en ello al estudiante? ¿Quién asumiría el liderazgo del aprendizaje? ¿Qué aprendizajes se desarrollarían en el estudiante?

Integrando el concepto de lúdica al concepto de ambiente, en el sentido que la definición de sinomorfía le da al programa (propósitos y pautas de conducta) todo ambiente de aprendizaje, como paradigma, debe generar placer, es decir no como un acto aislado, una actividad esporádica, sino como un estilo de vida, ello no significa ello que el aula de clase se convierta en una fiesta permanente sin ley, ni orden, por el contrario existe placer en comprender, en crear, en alcanzar un logro con esfuerzo, en concentrarse, en poder compartir lo logrado, y todo ello se alcanza en un escenario ordenado y fluido, es por ello que las habilidades que desarrollan los estudiantes en esta nueva tipología de ambientes de aprendizaje son diferentes a los ambientes de aprendizaje tradicionales, precisamente difieren porque al centrar el proceso en el estudiante y en el ambiente los ajustes que se esperan deben ser afines a una libertad auto regulada, al afecto y la confianza entre los sujetos, basados en una tensión emotiva y activación afectiva dentro de la zona de desarrollo próximo.

Lo anterior nos permite inferir que el elemento lúdico no debe ser una actividad aislada y esporádica en el aula de clase, debe ser un ejercicio permanente, es decir un elemento constituyente en el programa de un ambiente de aprendizaje. La oportunidad de pensar la manera como la lúdica debe articularse en el aula de clase y la reflexión sobre la práctica docente permitió congregarse a los maestros frente a proyectos lúdicos y crear un equipo de trabajo en el colegio Gerardo Molina Ramírez, quienes deberán integrar de manera permanente y consistente elementos lúdicos para facilitar el proceso de aprendizaje, para ello los tipos de relaciones entre los sujetos en el aula de

clase deben cambiar y ser más horizontales y democráticas, solo así se facilitará integrar medios, instrumentos y estrategias novedosas para mantener interés y la automotivación del estudiante.

Lista de Referencias

- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015). *www.scielo.cl*. Recuperado el 02 de 12 de 2017, de Cinta moebio [online]: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2015000200006
- Álvarez, Amelia, & del Río, Pablo. (1987). *Dialnet*. Obtenido de Investigación en la Escuela No 1: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116673>
- Ávila Penagos, R. (2014). *La escuela: lugar de encuentros y encontrones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bransford, J. D., Brown, Ann L., & Cocking, Rodney R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. Mexico: Secretaría de Educación Pública.
- Bustamante B., B., & Aranguren D., F. (2007). Habitar la ciudad. En B. Compiladores Bustamante B., & F. Aranguren D., *Pedagogías Urbanas* (págs. 11-39). Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colegio Distrital Gerardo Molina Ramírez. (02 de Noviembre de 2012). *Colegio Distrital Gerardo Molina Ramírez*. Obtenido de <http://colegiogerardomolina.edu.co/>
- Cuesta Moreno, O. J. (2010). Pedagogía Urbana, Convivencia ciudadana y Aprendizaje por Reglas. *Revista Educación y Desarrollo Social.*, 2, 176-188. Obtenido de http://www.umng.edu.co/documents/63968/80125/art_13.pdf
- Del Río, Pablo, & Álvarez, Amelia. (1985). La influencia del entorno en educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y aprendizaje*, 3-32.

- Domínguez Chavira, C. T. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada, Tesis de Grado (Especilización)*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Duarte Duarte, J. (17 de 02 de 2012). *Ambientes de Aprendizaje una Aproximación Conceptual - PDF*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2012, de Revista Iberoamericas de Educación: www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF
- Echeverry, J. H., & Gómez, J. G. (2009). *Universidad Tecnológica de Pereira*. Obtenido de <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Ferreiro, Ramón F., & De Napoli Novoa, Anthony. (2008). Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 333-346.
- Flick, U. (2007 2da ed.). *Introducción a la investigación cualitativa*. Coruña: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fonseca Duque, G. H. (2010). Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución básica y media. *Tesis de grado, Línea de Comunicación y educación*. Bogotá: Universidad Nacionla de Colombia.
- Fonseca Duque, G. H. (Junio de 2010). Tesis: Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media. Bogotá, Colombia.
- Garzón Fernández, L. F. (Octubre de 2014). Ambientes de Aprendizaje: Un estudio de caso (Tesis de Maestría). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional .

- Gifre Moreal, M., & Guitart, M. E. (2012). *Contextos Educativos*. Obtenido de Universidad de la Rioja: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656>
- Gump, P. V., & Ross, R. (1985). El ajuste de medio y programa en los entornos escolares. *Infancia y Aprendizaje*(29), 57- 67. Recuperado el 2013
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Definnición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa" Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 6(1), 49 - 76. Obtenido de Libre Empresa: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>
- Infante Acevedo, R. (2009). Línea de Investigación pedagógicas, didácticas e infancia. (U. L. Libertadores, Ed.) *OPI: Observatorio Pedagógico de la Infancia*(7), 4-20. Recuperado el Noviembre de 2017
- Jaramillo Echeverry, L. G., & Murcia Peña, N. (2008). *Investigación cualitativa: La complementariedad*. Armenia/ Colombia: Kinesis.
- Jiménez V., C. A. (2017). *Lúdica Colombia*. Obtenido de http://www.ludicacolombia.com/la_inteligencia_ludica.html

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos Editorial.

Moreno Castañeda, M. (s.f.). *El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia*. Recuperado el 9 de Marzo de 2013, de RED ILCE:

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/EL_DESARROLLO_DE_AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE.pdf

Muñoz Pardo, M. J. (2002). *Archivo digital UPM*. Obtenido de

http://oa.upm.es/1984/1/PARDO_MONO_2009_01.pdf

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagomez Páucar, A. (2014).

Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis. Bogotá: Ediciones de la U.

Palacios Mena, N. (2013 de 12 de 21). *www.scielo.org.co*. Obtenido de Revista de historia de la educación latinoamericana: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a12.pdf>

Rodriguez Blanque, E. (31 de 01 de 2013). Universidad de Rioja. *Pedagogía Montessori:*

postulados Generales. Rioja, España. Obtenido de

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

Santos Molano, E. (16 de 03 de 2007). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.

Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-121309.pdf>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Reorganización curricular por ciclos* (segunda ed.).

Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2009). *Diagnóstico de los Aspectos Físicos, Demográficos y Socioeconómicos de la Localidad de Suba*. Bogotá D.C.

Sureda, J., & Colom, A. J. (1989). *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: Ediciones Ceac.

Vautista, J. (Dirección). (2012). *La Educación Prohibida* [Película].

wikipedia, C. (2009-2017). *Urie Bronfenbrenner*. Obtenido de www.wikipedia.org:

https://es.wikipedia.org/wiki/Urie_Bronfenbrenner

Wikipedia, C. d. (27 de Mayo de 2012). *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Obtenido de Educación

Intercultural: http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_intercultural

Zamudio Villafuerte, R. (2010). *Tesis doctoral: Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.